

# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Samhällskunskap

### Första tiden som lärare: om lärarutbildning, yrkesstart och mentorskap

Examensarbete i Samhällskunskap  
HT 2011

Författare: Ebba Widén  
Handledare: Sofia Persson  
Uppsatsens längd: 9912 ord

Titel: Första tiden som lärare: om lärarutbildning, yrkesstart och mentorskap  
Författare: Ebba Widén  
Kurs: Examensarbete i Samhällskunskap  
Omfattning: 15 högskolepoäng  
Termin: HT 2011  
Handledare: Sofia Persson

---

## Abstract

**Bakgrund:** Efter 1 juli 2011 ska alla lärare som tar examen gå igenom ett obligatoriskt introduktionsår med en mentor, för att få ansöka om lärarlegitimation. Mentorskap för nya lärare är något som har diskuterats länge i såväl den svenska som internationella skoldebatten. Att studera och analysera de erfarenheter som nya lärare har av den första tiden i yrket är av vikt för den fortsatta diskussionen om hur ett mentorskap kan utformas för att bäst stötta de nya lärarna i yrkesblivandet.

**Syfte:** Syftet med föreliggande examensarbete är att belysa nya lärares erfarenheter av den första tiden i läraryrket, samt vilket introduktionsstöd (särskilt mentorskap) som kan behövas då.

Utifrån tidigare forskning samt en intervjustudie med fyra lärare kommer följande mer preciserade frågeställningar att analyseras:

- Hur uppfattar de nya lärarna relationen mellan lärarutbildning och yrkespraktik?
- Hur erfar de nya lärarna yrkesstarten med avseende på eget förhållningssätt och agerande, samt aktuell skolkultur?
- Vilka eventuella möjligheter och svårigheter kan ett introduktionsår med mentorskap innebära vid yrkesstarten enligt de nya lärarna?

**Metod:** Genom en studie av tidigare forskning identifierades centrala teman i lärares yrkesblivande. Dessa teman ligger till grund för examensarbetets syfte och frågeställningar, vilka belystes genom en halvstrukturerad intervjuundersökning med fyra nyblivna lärare.

**Resultat:** Intervjuerna visar att den inkongruens som finns mellan lärarutbildningens teori och yrkets praktik upplevdes som problematisk under lärares första tid i yrket. Dock verkade en brist på bekräftelse och klara ramar för lärararbetet påverka de nya lärarna mer, där även olika lärarkulturer påverkade hur man anpassar och lär sig som ny lärare. Att inte ha tydliga riktlinjer eller någon erfarenhet att luta sig mot innebar att de nya lärarna sällan kände sig riktigt nöjda eller färdiga med arbetet, vilket ofta ledde till besvikelse och frustration. Detta gav implikationer för diskussionen kring ett mentorskap för nya lärare, som behöver verka stöttande och möjliggöra för en mer aktiv reflektion över den egna lärarrollen, de ambitioner som finns och möjligheterna att uppfylla dessa.

**Sökord:** lärares yrkesblivande, inkongruens, lärarutbildningen, skolkulturer, individuella strategier och anpassning, mentorskap

## Innehåll

INLEDNING	1
TIDIGARE FORSKNING	1
Lärforskningen ur ett sociologiskt perspektiv: strukturer och agenskap	2
Lärarytbildningen: en inkongruens mellan teori och praktik	3
Skolkulturer	5
Lärarytllandet: individuella strategier i mötet med skolkulturer	6
Mentorskap som möjligt stöd?	9
Sammanfattning och motivering av studien	11
Syfte och frågeställningar	12
METOD	12
RESULTAT	16
Lärarytbildningen	17
Skolkulturer	19
Lärarytllandet: individuella strategier i mötet med skolkulturen	19
Mentorskap som möjligt stöd?	21
SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	24
Första tiden i yrket och lärarytbildningen	24
Individuella strategier i mötet med skolkulturen	25
Mentorskap som möjligt stöd?	26
Betydelse för lärarprofessionen	26
REFERENSER	28
BILAGA A: INFORMATIONSBREV TILL LÄRARE	30
BILAGA B: INTERVJUGUIDE	31

## Inledning

Dagens läraryrke beskrivs av många (bl.a. Hargreaves, 1998; Fransson & Morberg, 2001) som alltmer intensivt och stressigt, där framförallt den första tiden i yrket ofta beskrivs som en chockartad upplevelse för de nya lärarna. Flera pedagoger och forskare (Carlström & Wersäll, 2007; Morberg, 2002; Fransson, 2003) har vidare uppmärksammat att det finns ett glapp, en inkongruens, mellan den högskoleförlagda utbildningen och yrkesutövandet, som kan bidra till att den första tiden upplevs som extra krävande. En möjlig lösning på de nya lärarnas utsatta situation är satsningar på stöd under den första tiden i yrket. Med de svenska bestämmelser om lärarlegitimationens introduktionsår som trädde i kraft 2011 (SKOLFS 2011:37; SFS 2011:326) ska alla lärare som tar examen i Sverige efter 1 juli 2011 göra en introduktionsperiod med stöd av en mentor i ett år för att få ansöka om lärarlegitimation. Mentorskap för nya lärare är därför ett högaktuellt ämne, som behöver sättas i relation till de erfarenheter som nya lärare gör på en daglig basis.

Uppsatsens disposition är följande: inledningsvis behandlas forskning som berör uppsatsens tematik. Studiens centrala teman yrkesstart, lärarutbildning och mentorskap kommer sedan att belysas genom en intervjuundersökning av nyblivna lärares syn på och erfarenheter av mötet med yrket. De överväganden som ligger till grund för undersökningen presenteras i metoddelen. I resultatavsnittet analyseras intervjuerna med de nya lärarna i ljuset av forskning. Uppsatsen knyts ihop med en avslutande diskussion där slutsatserna även relateras till professionsrelevans.

## Tidigare forskning

I denna genomgång beskrivs studiens utgångspunkt genom att lyfta betydelsen av att fokusera såväl strukturella villkor som lärares agentskap. Utifrån forskning om yrkesblivande, där skolkulturer och individuella strategier spelar nyckelroller, behandlas sedan inkongruensen och den första tiden i yrket. Avslutningsvis relateras diskussionen till forskning om mentorskap för nya lärare som en potentiell ”brygga” mellan utbildning och yrke och som ett eventuellt stöd under de första yrkesåren.

## *Läraryrkets forskning ur ett sociologiskt perspektiv: strukturer och agentskap*

Hur samhället vi lever i påverkar oss och hur vi människor påverkar samhället är och har enligt Sofia Persson (2008, s. 34-37) varit en av samhällsforskningens ständiga frågor, där den problematiska relationen mellan individ och samhälle kan formuleras i begreppen agentskap och struktur. Agentskapet omfattar individens handlingar, tankar och känslor medan strukturer innefattar de sociala och kulturella villkor, som möjliggör, begränsar och motiverar individens agerande. Persson (2008, s. 68-75) menar vidare att man kan se att det inom läraryrkets forskning funnits olika tyngdpunkt på å ena sidan strukturella aspekter, å andra sidan på agentskapet inom läraryrket. Den mer strukturellt inriktade forskningen ser lärarna som begränsade av rådande strukturer som ligger bortom den egna kontrollen, varför lärarna beskrivs som oförmögna att påverka sin situation. Den agentinriktade forskningen å sin sida ser lärarna som ”skapare av sin egen historia”, vilket för med sig risken att lärarna själva skuldbeläggs för förhållanden som de inte råder över. Båda perspektiven i detta agent-struktur-dilemma har enligt Persson (ibid.) sina för- och nackdelar, varför det är motiverat att söka kombinera de båda. Det har gjorts försök till detta under det senaste decenniet, bland annat inom professionsforskningen, men det finns enligt Persson fortfarande mycket att önska inom området:

”Likt Goodson menar jag att det är viktigt att lyssna på lärarna, och likt Arfwedson menar jag att skolan bör analyseras i ett strukturellt sammanhang. Lärarna skapar sin egen historia, men inte som de vill, utan de reproducerar och transformerar skolförhållanden i förhandlingar med andra.” (Persson, 2008, s. 75)

Enligt Göran Fransson (2006, s. 25) har det inom forskningen om just lärares första tid i yrket funnits en diskurs där man endast lyfter de problem som finns, vilket kan jämföras med en kritik mot en alltför strukturellt inriktad forskning. Detta menar Fransson (ibid.) skapar en bild av nya lärare som hjälplösa, vilket påverkar såväl medias bild av nyblivna lärare som lärares självbild. Även Ingrid Andersson (2005, s. 65) menar att en alltför snäv fokusering på hjälpmedel för nya lärares ”överlevnad” i forskningen leder till en begränsning i synsättet på nya lärare och den roll de kan ha i skolutvecklingen. Om man intar en syn på nya lärare som förändringsagenter och bärare av ny kunskap som måste tas till vara, kan man enligt Åsa Morberg och

Lennart Gustafsson (2007, s. 17-18) istället se hur nya lärare tillsammans med äldre lärare kan bidra till skolutvecklingen.

I föreliggande uppsats undersöks lärares första tid i yrket, och deras egna erfarenheter och känslor står i centrum. Jag kommer att sätta detta i relation inte bara till de direkt individuella strategierna som nya lärare använder, utan även till de strukturer som påverkar lärarnas vardag. Ambitionen är alltså att belysa såväl de individuella som de strukturella aspekter som präglar de nyblivna lärarnas arbete. Jag ska börja med att ge en bakgrund som delvis kan förklara de svårigheter som nya lärare möter i övergången mellan teorin, i betydelsen utbildningen, och praktiken, i betydelsen läraryrket.

### *Läraryrket: en inkongruens mellan teori och praktik*

Enligt Fransson (2003, s. 70-71) har läraryrket under de senaste decennierna gått mot en ökad vetenskaplighet där man allt mer distanserat sig från de praktiska inslagen i utbildningen. Morberg (2002, s. 124-127) har studerat läraryrkets historiska utveckling och menar att man kan se hur det skett en avpraktifiering av utbildningen, där man allt mer tagit avstånd från traditionen av erfarenhetstradering, där erfarenheter fördes vidare från erfarna lärare till nya lärare, till fördel för ett vetenskapliggörande av utbildningen. Fransson (2003, s. 71) menar vidare att läraryrket idag syftar mer till att tillgodogöra sig *kunskaper om* yrket, än att utveckla *färdigheter i* att utöva det. Det sistnämnda menar han omfattar färdigheter i såväl det praktiska handlandet i sig, som i användandet av de teoretiska verktyg som ”kunskapen om” innefattar. Det är enligt Fransson och Morberg (2001, s. 171) vanligt att lärarstudenter kritiserar läraryrket för att inte tillräckligt integrera teorin med praktiken och visa hur man kan applicera de intellektuella verktygen i praktiken. Enligt Anita Franke (1999, s. 16 ff.) krävs ett ömsesidigt kompletterande mellan teori och praktik för att kunskap ska utvecklas, varför ett av utbildningens största dilemman är just att förena teori och praktik med varandra.

Ett syfte med vetenskapliggörandet och det ökade fokuset på kunskap om yrket menar Fransson (2003, s. 71) ligger i att det på sikt antas gynna läraryrkets utveckling och status. Dock är det just de nya lärarna som får betala för denna utveckling, då det ökar inkongruensen mellan utbildning och skolverklighet, vilket

gör yrket än svårare att hantera under de första åren. Denna inkongruens mellan teori, i meningen utbildning, och praktik, i meningen yrkesutövande, är enligt Fransson (2003, s. 43, 67) ett problem som är vanligt i många akademiska yrkesutbildningar. Ett exempel som han jämför lärarutbildningen med är sjuksköterskeutbildningen. Spänningen mellan omvårdnad och medicinsk yrkesutövning har i kombination med låg status och hög arbetsbelastning lett till en strävan efter professionalisering, där krav på ökad vetenskaplighet syftat till att öka statusen på sjuksköterskeutbildningen.

Det finns skilda sätt att se på denna inkongruens mellan utbildning och yrke och hur problemet egentligen kan lösas – i utbildningen eller vid yrkesstarten. Flera (bl.a. Arfwedson 1986, Fransson, 2003) menar att just komplexiteten i yrket gör det svårt att tillgodogöra sig all den kunskap och färdighet som yrket kräver under själva utbildningen. Det handlar enligt Fransson och Morberg (2001, s. 171) om att lära *som* lärare, där färdigheter i yrket förutsätter att man har kunnat omsätta sin *kunskap om* i praktisk handling. Då den verksamhetsförlagda delen av utbildningen är mycket begränsad, både tidsmässigt och ansvarsmässigt, kan man inte förvänta sig att någon *färdighet i* yrket ska kunna utvecklas där. Det är istället under den första tiden i yrket som man lär som lärare, varför också denna period upplevs som så krävande (Fransson & Morberg, 2001, s. 171-172).

Andra menar att det finns betydande brister inom lärarutbildningen. Flera forskare och pedagoger (bl.a. Arfwedson & Arfwedson, 2002; Carlgren & Marton, 2001; Paulin, 2007) har kritiserat lärarutbildningen för att inte ge studenterna möjligheter att möta samma problematik som i sitt framtida jobb. Enligt dem har lärarutbildningen bland annat varit alltför konservativt fokuserad på teoretiska studier och på hur man ska undervisa, istället för på vad en lärare ska åstadkomma med sin undervisning. Även om åsikterna om hur väl utbildningen förbereder för yrket går isär är den bild Fransson (2003; 2006) ger att det är svårt att helt undkomma den problematiska inkongruensen mellan teori och praktik, då det är ett inneboende problem i alla yrkesutbildningar.

Den ovan beskrivna inkongruensen mellan utbildning och yrke bidrar till att den första tiden i yrket kan upplevas som en intensiv period, där den nya läraren i mötet med skolans värld samtidigt som den ska planera och genomföra undervisning själv ska lära som lärare. Det som kallas skol- och lärarkulturer kan sägas utgöra en strukturell faktor som lärare påverkas av, inte minst under sin första tid i yrket. En skolkultur kan övergripande sägas vara de sociala och kulturella förhållanden, det vill

säga strukturer, som präglar en enskild skola. Jag kommer att behandla forskning som berör skolors olika kulturer, varpå detta sätts i relation till lärares yrkesblivande och de individuella strategier som kan påverka under denna process.

### *Skolkulturer*

Det finns olika sätt att se på kulturer inom skolor. Enligt Inge Carlström och Britt-Louise Wersäll (2006, s. 23) är skolkultur ett brett begrepp som omfattar mer än det som brukar kallas lärarkultur eller undervisningskultur. Skolkulturen har delvis osynliga regler som omfattar idéer, värden, attityder och kunskaper som styr beteenden bland personal och elever. Arbetsformer, relationer och yrkeskoder och kåranda är alla en del av denna kultur (ibid.). De menar vidare att det krävs att kulturen medvetandegörs för att skolutveckling, genom en positiv kulturell utveckling, ska kunna ske. Även Gunnar Berg (1999, s. 94) har studerat skolkulturens betydelse för skolutveckling. Han menar att vardagsarbetet till stor del styrs av de rådande kulturerna på en skola, varför skolutveckling förutsätter att en etablerad skolkultur synliggörs, ifrågasätts och delvis ersätts med nya kulturer. Berg (2001, s. 12) menar vidare att det kan finnas flera olika kulturer inom en och samma skola, men att det ofta finns en kultur som är dominerande. Denna kultur påverkar verksamheten mer än andra, då dess företrädare ofta bär rollen som skolans informella ledare.

Andy Hargreaves (1998, s. 177 ff.) har studerat framförallt den amerikanska lärarforskningen och identifierat fyra olika typer av lärarkulturer. Han menar att lärarkulturer framförallt karaktäriseras av förhållandet mellan läraren och kollegorna, vilket har stor pedagogisk betydelse för det som händer i själva klassrummet. Den första typen, individualism, karaktäriseras av en osäkerhet med ensamhet och isolering, men kan också innebära en drivkraft att våga gå sin egen väg. Den andra, samarbetskulturen, ger uttryck för frivillighet, utveckling och spontanitet. Den tredje, påtvingad kollegialitet, kännetecknas av ett obligatoriskt deltagande där innehållet är på förhand bestämt av den som startat samarbetet, ofta skolans administration. Den fjärde och sista, balkanisering, innebär att lärare skapat mindre, informella, grupperingar på skolan utifrån till exempel ämnesområden eller ålder, men som på grund av att de är åtskilda från varandra orsakar splittring (Hargreaves, 1998 s. 177, 223). Hargreaves (1998, s. 178) menar vidare att det råder konsensus inom



forskningen om att individualismen, trots otaliga försök till att reformera och förändra, lever kvar som den starkaste lärarkulturen. Han kritiserar dock till stor del hur denna forskning har framställt och förklarat individualismen som personliga defekter hos lärarna själva. Enligt Hargreaves (1998, s. 180) har forskningen förskjutit förklaringen av individualism och isolering från ett arbetsvillkor, ett relationsmönster lärare emellan, till att istället attribuera det till psykiska karaktärsdrag hos de lärare som arbetar under dessa villkor. Han menar sammanfattningsvis att "en levande lärarkultur bör kunna undvika individualismens begränsningar och samtidigt värdesätta dess kreativa möjligheter." (Hargreaves, 1998, s. 196).

Dessa olika kulturtolkningar kan ses som viktiga strukturella faktorer som lärare ställs inför i sitt yrkesblivande. Nedan beskrivs lärares yrkesblivande genom att individuella strategier hos lärare problematiseras i relation till dessa skolkulturer.

### *Läraryrket: individuella strategier i mötet med skolkulturer*

I såväl svensk som internationell forskning beskrivs den första tiden i läraryrket som extra krävande och intensiv, och termer som "culture shock", "praxis shock" och "reality shock" används för att beskriva fenomenet (Hargreaves & Jacka, 1995, s. 51; Morberg & Gustafsson, 2007, s. 13; Fransson & Morberg, 2001, s. 193).

Fransson och Morberg (2001, s. 201) menar att dessa upplevelser ofta beror på en krock, inte bara mellan utbildning och yrke, utan även mellan nya lärares föreställningar om yrket och de förväntningar och krav som ställs på dem. De menar att bilden som framgår i forskningen är att nya lärare tenderar att vara alltför idealistiska med orealistiska förväntningar på den egna förmågan, vilket kan leda till frustration och besvikelse i mötet med skolverkligheten.

Även Kuzmic (1993, s. 22-23) fann i sina intervjuer av amerikanska lärare att ambitionen över vad lärare vill åstadkomma i sin lärargärning ofta krockar med de förutsättningar som finns i de yttre omständigheterna, till exempel i form av skolkulturen. Då lärare har svårt att leva upp till sin egen idealbild, internaliserar de det upplevda misslyckandet som ett personligt tillkortakommande, istället för att se att problemet även ligger utanför dem själva. När svårigheterna lärare stöter på görs till ett personligt problem, tas de ur den kontext där de skapats och förhindrar lärarna att

reflektera över situationen och agerandet för att söka en effektiv lösning på de problem som ofta ligger i kontexten.

Hargreaves (1998, s. 169) menar att känslor av skuld är vanliga hos lärare, vars arbete innehåller flera skuldfällor som skapas bland annat av tidspress, resultatansvar, en intensifiering av arbetet och det isolerade arbetssättet, som gör att gränserna för och definitionen av vad lärararbetet innebär är vaga. Dessa skuldkänslor, som skapas av krav såväl utifrån som inifrån, kan leda till improduktivitet, cynism och utbrändhet. Rust (1994, s. 214-215) visade i sin studie hur den kultur som råder på skolan utövar ett socialt och normativt tryck på de nya lärarna, vilket kan skapa en känsla av ”moment-22”. Samtidigt som de försöker agera efter sina egna bilder av vad en god lärare är, försöker de uppfylla det som anses vara ”gott” i skolledningen och andra lärares ögon, vilket inte alltid sammanfaller. Detta menar Rust (1994, s. 215) skapar olika strategier beroende på hur de nya lärarna lyckas balansera sina egna föreställningar mot det rådande sociala trycket.

Just reflektion, över sitt eget och andras agerande och situationer, är enligt många (bl.a. Kuzmic, 1993; Fransson, 2006; Ekebergh, 2001) ett förhållningssätt som kan minska inkongruensen mellan utbildning och yrke och påverka hur man agerar i mötet med skolkulturen. Denna anpassningsprocess, av vissa kallad socialisation, av andra yrkesblivande, har studerats under flera decennier. Redan 1977 undersökte Lacey (i Fransson & Morberg, 2001, s. 203; Andersson, 2005, s. 19) nyblivna lärares socialisation. Lacey identifierade tre strategier som används i mötet med skolkulturen. Den första strategin, *internaliserad anpassning*, innebär att den nya läraren följer goda råd och tar emot stöd utan att reflektera eller ställa sig kritisk till dessa. Denna strategi är vanlig då skolkulturen kräver en anpassning och inte lämnar utrymme för nya värderingar (Fransson & Morberg, s. 203). Den andra strategin, *strategisk anpassning* eller *tillmötesgående*, innebär att läraren lyssnar på goda råd och tillmötesgår de krav som ställs, men med ett mer kritiskt förhållningssätt där den personliga värderingen sedan innan bibehålls. Den tredje strategin, *strategisk omdefiniering*, innebär att läraren möter de problem som kommer upp genom att försöka påverka och förändra situationen (Andersson, 2005, s.19). Andersson (2005, s. 20) menar att även om Laceys studie är gammal, kan detta kopplas till mer senmoderna sociologiska tankar där det är lärares initiativkraft och vilja till förändring som värderas, samt till Giddens betoning på människan som en reflexiv och aktivt skapande individ.

Enligt Ekebergh (2001, s. 13), som har studerat dilemmat mellan teori och praktik inom sjuksköterskeutbildningen, är handledning och stöd under den första tiden i yrket en viktig komponent för att utveckla ett reflexivt tankesätt, som i sin tur kan brygga över den upplevda inkongruensen mellan teori och praktik. Hon menar att reflektionen bidrar till att teoretisk kunskap och begrepp används för att tolka och förstå det praktiska, medan det teoretiska samtidigt kan hämta en konkret innebörd från det praktiska.

Det finns dock flera problematiska aspekter i läraryrket som försvårar för ett gott stöd och samarbete, och därmed för den individuella reflektionen. Enligt Fransson (2006 s. 122) är möjligheten att se varandra i handling avgörande för att utveckla kunskap och positionera sig i yrkesrollen. Men då man som lärare jobbar ensam och då undervisningen ofta uppfattas som en privat del av yrkesutövningen, menar Fransson (2006, s. 123-126) att lärare sällan ser varandra i handling. Detta leder bland annat till en svårighet för nya lärare att få tillgång till regler och kunskaper som ofta tas för givna av äldre lärare. Hargreaves (1998, s. 178-179) framhåller att den amerikanska forskningen ofta skildrar lärarna som att de medvetet isolerar sig för att undvika observation, bedömning och kritik, och att lärare endast hjälper varandra med till exempel material och idéer men att disciplinproblem och lösningar på dessa och andra problem håller lärare för sig själva. Att lärare ofta har ensamt ansvar för undervisningen i det egna ämnet innebär även enligt Fransson (2006, s. 153) att lärare har dåliga incitament för att ta ett kollektivt ansvar för elevernas undervisning, och att det är svårt att få arbetslag och mentorer att samarbeta för att underlätta för nya lärare att komma in i yrket.

Som Hargreaves (1998, s. 170, 179-180) pekar på är det viktigt att problemen med denna individualism inte tillskrivs personliga defekter hos lärare, utan att det ses som något som ligger i förhållandet, i samarbetet, lärare emellan. Genom att skapa en kollegial miljö, med en gemensam utformning av professionella normer och gränser för lärararbetet kan de skuldkänslor som många lärare känner minskas. Hargreaves (1998, s. 197) menar att forskningen visar att samarbete och stöd från kollegor gynnar såväl den professionella utvecklingen som skolutvecklingen, då lärare blir mer benägna att våga testa nya idéer och även se utveckling som en naturlig del av läraryrket. Detta stöd har dock visat sig svårt att få till stånd. Många reformer har enligt Hargreaves (1998, s. 178) genomförts i USA för att öka lärares samarbete och kollegialitet. Den senaste vi har sett i Sverige är införandet av introduktionsåret med

obligatoriskt mentorskap för alla nya lärare. Frågan väcks om hur ett gott mentorskap ska se ut för att underlätta för nya lärare. Jag ska ta upp en del av den forskning som undersökt detta för att söka vissa tendenser och faktorer som påverkar.

### *Mentorskap som möjligt stöd?*

Flera pedagoger och forskare inom området har föreslagit just mentorskap för nya lärare som ett stöd under den första tiden och som en lösning på inkongruensen mellan teori och praktik. Enligt Fransson och Morberg (2001, s. 217) är det ett problem i många europeiska länder att lärare väljer att lämna yrket. Fransson menar att det därför är vanligt med mentorskap eller andra former av stödprogram för nya lärare, vanligen samlat under begreppet ”induction” i den internationella forskningen (Fransson, 2006, s. 22). Dessa induktionsprogram ser olika ut över Europa, där vissa former är mer informella och beroende av att äldre lärare ställer upp, medan andra är mer organiserade och obligatoriska som i Skottland och Nordirland (Fransson & Morberg, 2001, s. 217-218).

Smith & Ingersoll (2004, s. 681) har studerat olika induktionsprogram i USA, och funnit att nya lärare som blivit tilldelade mentorer med samma ämnen och som deltog i planering och annat samarbete tillsammans med mentorerna var mindre benägna att byta skola eller att lämna yrket efter det första året. Även Harrisson (2001, s. 277) fann i sina studier av induktionsåret i England att mentorer överlag förbättrade stödet för nya lärare. Dock menar hon att det som saknas såväl ute på skolorna som i skolforskningen är ett fokus på hur induktionsperioden kan gynna en positiv utveckling där de utmaningar som lärare ställs inför kan reflekteras i relation till den professionella yrkesverksamheten. Ytterligare en studie från USA har pekat på samma problematik. Enligt Feiman-Nemser m.fl. (2001, s. 1014) vilar den typiska induktionsperioden på en ”sink or swim”-logik, som uppmuntrar nya lärare att hålla fast vid den strategi och det förhållningssätt som tillåter dem att överleva under det första året. Lärarna fortsätter sedan ofta att förlita sig på denna strategi, oavsett om den är den bästa för dem själva eller för situationen (Feiman-Nemser, 2001, s. 1027). Detta menar Feiman-Nemser (2001, s. 1014, 1027) hämmar lärarnas utveckling från början, då de ansatser till professionell utveckling som görs senare i lärarkarriären dessutom ofta är utspridda och saknar uppföljning och koppling till det vardagliga

klassrumsarbetet. Hon menar vidare att det står klart att det är en komplex interaktion mellan personliga och situationsbundna faktorer som påverkar nya lärares erfarenheter, och att de induktionsprogram som existerar är alltför snäva i sitt syfte. Enligt Feiman-Nemser (2001, s. 1031) ligger tonvikten på ett kortsiktigt stöd för nya lärare, istället för att lyfta det till ett lärande som fokuserar utveckling och kvalitetsförbättring under hela yrkesverksamheten.

Hellsten, Prytula och Ebanks (2009, s. 708-709), som studerat induktion och mentorskap i Canada, menar att det finns många studier som har utvärderat effekterna av olika mentorsprogram. Det som saknas är framförallt forskning som fokuserar mentorskapets process och utformning, och som kan bidra till att skapa en modell för hur mentorskapsprogram bäst utformas. De fann i sina studier att nya lärare som har endast en mentor kan bli alltför bundna till ett och samma synsätt på lärarrollen. Om stödet får formen av ett handledarskap med den nye läraren som lärling finns risken att denne oreflekterat anpassar sig efter mentorns sätt. Om man som ny lärare istället får flera mentorer menar Hellsten m.fl. (ibid.) att det kan underlätta för dialog, reflektion och ny lärdom, inte bara för den nya läraren utan även för lärargruppen som helhet.

I Sverige slöts ett avtal mellan Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Svenska Kommunförbundet (1996, s. 17) så tidigt som 1996 som fastslog att nyutexaminerade lärare skulle ha rätt till ett introduktionsår med stöd från en handledare/mentor (se även Franson & Morberg, 2001, s. 83-84; Fransson 2003 s. 70). Enligt Lindgren (2003, s. 22) såg efterlevandet av detta beslut olika ut över landet. En anledning menar hon kan vara att det rådde osäkerhet om hur introduktionsåret och mentorskapet skulle organiseras i praktiken, då texten i Skolutvecklingsavtal 2000 inte tydliggjorde detta. Enligt Morberg och Gustafsson (2007, s. 16) kan det också ha berott på att det genom det decentraliserade styrsystemet överlämnades det till den kommunala och lokala nivån att utforma riktlinjer för introduktionsprogrammen i detalj, varför ingen enhetlig förändring skedde.

De studier om mentorskap för nya lärare som har gjorts efter år 2000 i Sverige bekräftar denna bild. Andersson (2005, s. 44) fann i sina intervjustudier att vissa nya lärare hade fått god hjälp av en mentor, medan andra helt saknade adekvat stöd. Många nya lärare hade dessutom en känsla av att vara i vägen och av att inte vilja störa då de behövde hjälp med något. Anderssons (ibid. s. 48) slutsats var att det 2005

saknades såväl ramar för hur mentorskapet ska organiseras som tillräcklig utvärdering av olika typer av mentorskap och dess effekter. Morberg och Gustafsson (2007, s. 19, 43) har studerat mentorsstödet i en av de kommuner i Sverige som tagit ett samlat grepp om nya lärares introduktionsår, vilket där ses inte bara som ett stödprogram utan som ett kitt mellan lärarutbildningen och kompetensutvecklingen i skolan. I mötet mellan de nyblivna lärarnas vetenskapligt förankrade yrkeskunskap och de äldre lärarnas erfarenhetsbaserade kompetens, är motivet att utveckla nya lärare så att de kan bidra till skolutvecklingen. Morberg och Gustafsson (2007, s. 31) menar att systematiska reflektioner kring den egna lärarrollen under den första tiden i yrket är förutsättning för en god yrkesutveckling. En mentor som kan fungera som ett bollplank, men även diskussion och stöd från andra nybörjarlärare, kan underlätta denna reflektion.

Lindgren (2003, s. 18-19) talar likt Hellsten m.fl. (2009, s. 708-709) om vikten av att skilja mellan handledarskap och mentorskap. Ett handledarskap fokuserar mer på överföring av kunskap, där handledaren ofta har ofta en bedömande funktion och där en maktobalans uppstår då den handledde blir beroende av sin handledare. Ett mentorskap utgår mer ifrån adeptens behov, och utifrån dennes villkor baseras mentorskapet på utbyte och diskussion vilket är en förutsättning för reflektion och kunskapsutveckling.

### *Sammanfattning och motivering av studien*

Sammanfattningsvis har jag visat hur tidigare forskning beskrivit första tiden i läraryrket som komplext och påverkat av flera faktorer. Dels påverkar yrkets karaktär, som är just intensivt och komplext och där av inkongruensen mellan utbildningen och yrket gör att en god förberedelse för läraryrket är problematisk. Dels sker en växelverkan under den första tiden, mellan strukturella faktorer såsom skolkulturer och individuella faktorer såsom anpassningsstrategier och reflektion, som påverkar lärarblivandet. Stödprogram under den första tiden, i form av till exempel mentorskap, har därför föreslagits som en lösning som dels kan minska inkongruensen mellan teori och praktik, dels öka den individuella reflektionen i mötet med skolkulturen, där en mer medveten anpassningsstrategi kan medföra individuell utveckling såväl som skolutveckling.

Hellsten m.fl. (2009) har pekat på att det saknas forskning som undersöker processen i och utformandet av mentorskapsprogram. Min ansats är att bidra med en uppsättning teman, baserade på nyblivna lärares yrkesvardag, som kan vara ett första steg till att nyansera bilden av vad ett gott mentorskapsprogram behöver innehålla. Därav finns ett intresse av att undersöka hur nya lärare idag erfar yrkesstarten utifrån de problemområden som presenterats, och hur de ser på ett stöd i form av mentorskap.

### *Syfte och frågeställningar*

Syftet med föreliggande examensarbete är att belysa nya lärares erfarenheter av den första tiden i läraryrket, samt vilket introduktionsstöd (särskilt mentorskap) som kan behövas då.

Utifrån tidigare forskning samt en intervjustudie med fyra lärare kommer följande mer preciserade frågeställningar att analyseras:

- Hur uppfattar de nya lärarna relationen mellan lärarutbildning och yrkespraktik?
- Hur erfar de nya lärarna yrkesstarten med avseende på eget förhållningssätt och agerande, samt aktuell skolkultur?
- Vilken eventuella möjligheter och svårigheter kan ett introduktionsår med mentorskap innebära vid yrkesstarten enligt de nya lärarna?

### **Metod**

Vid undersökningens början hade ett intresse för nyblivna lärares situation väckts av den pågående samhällsdiskussionen om introduktionsår och mentorskap för nya lärare. Då mentorskap är något som enligt statliga beslut ska kunnat garanteras nya lärare sedan 1996 (Läraryrket m.fl., 1996) var det ursprungliga syftet att undersöka hur detta hade sett ut och vilka erfarenheter man kunde hämta inför införandet av det nya introduktionsåret. Ett omfattande sökande efter lärare som mottagit mentorstöd och äldre lärare som varit mentorer för nya lärare startade, bland annat genom kontakt med samtliga stadsdelsnämnders utbildningsavdelningar, samt

genom stadens centrum för skolutveckling. Detta arbete visade sig dock vara både tidskrävande och resultatlöst. I ett telefonsamtal med en utbildningschef nämndes bland annat att det funnits ett digert program för mentorskap, men att beslutet strandat dels på fackliga frågor, då ingen ersättning skulle utgå till mentorerna, dels på brister i organisationen kring mentorskapet. En analys hade varit att det var för tidigt att införa ett mer omfattande program för mentorskap (telefonsamtal med Centrum för Skolutveckling, 2011-11-16)

Då intresset för lärares yrkesstart kvarstod, framförallt för problem som kan uppstå och strategier som kan underlätta yrkesintroduktionen, valdes istället en ansats där nya lärares erfarenheter kring yrkesstarten och det stöd som finns, eller saknas, söktes. För att öka förståelsen kring detta ämne studerades tidigare forskning om lärares yrkesblivande, samt om problematiken kring lärarutbildningen och mentorskap. Detta ledde fram till en uppsättning centrala övergripande teman som påverkar lärare under den första tiden i yrket:

- Lärarutbildningen och problematiken i övergången till yrket
- Yrkesstarten, påverkan av skolkulturer och individuella strategier
- Mentorskap, dess möjligheter och svårigheter

Med examensarbetet avses att bredda och nyansera kunskapsfältet genom en mer aktuell empirisk studie av nya lärares yrkesstart i Sverige utifrån ovan presenterade teman. Fyra halvstrukturerade intervjuer har gjorts med nya lärare. Att genomföra en halvstrukturerad intervju syftar till att förstå teman i den intervjuades liv ur dennes egna perspektiv och innebär att intervjun liknar ett vardagssamtal, men där avstamp tas utifrån vissa valda teman (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43).

Planeringen inför intervjuerna bestod bland annat i att skapa ett informationsbrev som kunde skickas till möjliga intervjupersoner tillsammans med förfrågan om att delta i en intervju (se bilaga A). I detta brev gavs information om studiens syfte och utformning, tillsammans med ett klargörande av de etiska förhållningssätten. Dessa var informationskravet och samtyckeskravet, som innebär att intervjudeltagarna är medvetna om studiens syfte, vilka villkor som gäller för deltagandet och att det är frivilligt att delta och närsomhelst avbryta intervjun. Konfidentialitetskravet syftar till att skydda intervjupersonernas identitet, att intervjumaterialet endast hanteras av mig som ansvarig och det inte ska gå att



identifiera deltagarna i efterhand. Nyttjandekravet garanterar att uppgifter och material från intervjuerna endast används för det uttalade syftet och inte sprids vidare (Vetenskapsrådet, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88).

Noggrann planering lades även på utformandet av intervjuguiden (se bilaga B), där uppsatsens frågeställningar och centrala teman lärarutbildning, yrkesstart och stöd, som framträtt i den tidigare forskningen operationaliserades i en rad frågor. Inledande frågor, som syftade till att fånga intervjupersonernas spontana beskrivningar i ett ämne, kompletterades med möjliga uppföljningsfrågor (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 150).

Ämneslärare i Göteborgsområdet som hade haft sin första anställning i upp till tre år kontaktades efter tips från gemensamma kurskamrater via epost eller telefon med en förfrågan om att delta i en intervjustudie, tillsammans med informationsbrevet. Positivt gensvar kom från fem lärare, varpå intervjuerna planerades, där jag som intervjuare erbjöd mig att hålla intervjuerna på valfri plats. Detta dels för att intervjupersonerna skulle känna sig bekväma i intervjumiljön, dels för att tidsbristen i läraryrket gör att få ha tid att åka till universitetet för en intervju. Tre års anställning valdes som gräns då den första tiden skulle finnas någorlunda färskt i minnet, och då bland andra Gerhard Arfwedson (1986) funnit att lärarblivandet pågår under längre tid än under bara det första verksamma året.

I slutändan genomfördes fyra intervjuer, då den femte läraren fått förhinder på grund av sjukdom. De enskilda intervjuerna, som tog mellan 50-80 minuter vardera, genomfördes i lokaler som intervjupersonerna själva hade valt, i vissa fall på skolan där läraren arbetade, i något fall hemma hos läraren och i något fall på universitetet. Den inledande frågan löd ”Hur har du upplevt att det har varit att börja jobba som lärare?”. Denna visade sig öppna upp för ämnet på ett bra sätt och intervjupersonerna talade länge och fritt om olika ämnen som rörde deras första tid i yrket. I många fall tog intervjupersonerna själva upp teman innan jag hade hunnit introducera dem, varför de valda temana visade sig vara viktiga och relevanta för intervjupersonerna. Intervjuguiden användes sedan framförallt som ett komplement och som stöd i följdfrågor till teman som de själva berörde i sina berättelser, och för att tydliggöra och fördjupa beskrivningarna. Under intervjuerna försökte jag tänka på att göra pauser och med en medveten tystnad ge intervjupersonen möjlighet till reflektion och till att lägga till mer. Även det som Kvale och Brinkmann (2009, s. 151) kallar sonderande och specificerande frågor, att söka fler och mer specifika beskrivningar ur

ett svar, användes i följdfrågorna. Intervjupersonerna var alla engagerade och pratade mycket och länge, och det märktes att det var ett ämne som kändes viktigt för dem. Någon uttryckte att det var skönt att faktiskt få prata av sig lite, och alla verkade tillfreds efter det att intervjun avslutades. En viktig aspekt i den kvalitativa forskningsintervjun som Kvale och Brinkmann (2009, s. 48) talar om handlar om intervjupersonens positiva upplevelse, vilket verkade stämma bra i samtliga intervjuer.

Intervjuerna spelades in på band och transkriberades till text i efterhand, vilka alla och förvarades och hanterades så att endast jag hade tillgång till dem. De delar av intervjuerna som var relevanta för studiens syfte skrevs ut i sin helhet, medan övriga delar sammanfattades. Med utgångspunkt i konfidentialitetskravet, avpersonifierades samtliga intervjupersoner helt. För att omöjliggöra att intervjupersonerna kan identifieras genom en helhetsbild som kan framgå av deras berättelser, valde jag att inte heller ge dem några fiktiva namn. I resultatdelen ges sammanfattningar och belysande citat utan att nämna vilka lärare som står bakom olika uttalanden (se t.ex. Wennerström, 2003, s. 39-40).

I analysarbetet av intervjuerna hämtades inspiration från grundad teori (se Kvale & Brinkmann, 2009, s. 217 ff.) med en kodifierad forskningsprocess, där man genom att bryta ner, jämföra och kategorisera gör en kvalitativ analys med en öppen kodning av datamaterialet. Koderna, som kopplas till varandra och till kontexten, är kortfattade beskrivningar av den verklighet och de erfarenheter som intervjupersonerna skildrar. Det finns enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 218) dels en begreppsstyrd kodning, där redan utvecklade koder används, dels en datastyrd kodning där koder skapas vartefter materialet tolkas. Jag använde mig av en växelverkan mellan dessa två, där de på förhand bestämda temana yrkesstart, lärarutbildning och mentorskap/stöd, utgjorde en grund för analysen, men där reflektioner och jämförelser mellan de olika intervjuerna skapade en öppenhet för nya kategorier och underteman, som kompletterade eller berikade den första uppsättningen. Under hela processen, från intervju till utskrift till analys, fördes anteckningar över de reflektioner som uppkom kring intervjuerna och temana, vilket var ett stöd i analysarbetet.

En av studiens brister kunde sägas vara bristen på empirisk generaliserbarhet. Några slutsatser om Sveriges lärarkår generellt går inte att dra utifrån mina kvalitativa resultat. Samtidigt ligger den främsta styrkan just i studiens kvalitativa dimension,

med dess analytiska generaliserbarhet. Då syftet var att nyansera den bild som tidigare forskning lagt fram samt koppla detta till diskussionen kring mentorskap för nya lärare, var det framförallt rika beskrivningar och nyanser som eftersöktes. Såväl i förberedelserna, under intervjuerna och i bearbetningen av materialet utgick jag ifrån studiens centrala syfte och teman, samtidigt som jag försökte inta en kritisk syn på min egen tolkning vilket enligt Kvale och Brinkmann (s. 267-7) stärker studiens validitet. Reliabiliteten i intervjustudier är enligt Kvale och Brinkmann (s. 263-4) något som är svårt, då en alltför stor betoning på detta kan motverka variation och kreativitet i samtalet. I de fall nya teman introducerades av mig, var jag noga med att dels använda samma formulering för samtliga intervjupersoner, dels undvika ledande frågor helt, vilket är något av det viktigaste för reliabiliteten i studien.

Faktumet att ett relativt fåtal intervjuer genomfördes kan vara en annan invändning mot studien, där även sättet på vilket urvalet gjordes - det var sonika de lärare som hade tid och motivation för en intervju som medverkade - kan påverka. Jag anser dock att jag har fått ett såväl rikt som nyanserat material, där samtliga teman återkommer i alla intervjuer. Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 130) är det även en lärdom av tidigare intervjustudier att man kan vinna på att lägga mer tid på förberedelser och analyser, än på att koncentrera sig på antalet intervjuer.

## Resultat

I detta avsnitt kommer resultaten från intervjuerna att sammanfattas, presenteras och analyseras efter respektive tema, med belysande citat från en eller flera personer. De ord som står inom klamrar förtydligar andra ord i citaten, och då tre punkter står inom klamrar visar det textavsnitt som valts bort för att underlätta en sammanhängande förståelse. Som nämnt i metoddelen kommer lärarna inte att kallas vid namn, då det var ett önskemål från intervjupersonerna att eliminera risken för att en helhetsbild skulle kunna framgå av deras berättelser.

## Lärarytildningen

Samtliga lärare uttryckte att den första tiden i yrket varit en väldigt rolig, men samtidigt svår och intensiv tid. Flera av de intervjuade nämnde ord som att ”kastas ut”, ”släppas lös” och att det känns ”chockartat” att till exempel helt plötsligt stå med ansvar för en hel elevgrupp. Det som uttrycktes tydligast i intervjuerna om lärarytildningen och dess styrkor och brister, var att alla lärare saknade såväl kunskap som övning i yrkets ”praktiska” dimension, det vardagliga arbetet. Det var framförallt detta som av några lärare benämndes som en ”chock”, att man till exempel inte hade någon aning om yrkets administrativa uppgifter, hur man skriver åtgärdsprogram och genomför ett utvecklingssamtal. Även den ämnesteoretiska delen av ytildningen togs upp, där flera lärare saknade ämnesdidaktik och praktisk övning i att undervisa, vilket kan kopplas den förändring Fransson (2003, s. 71) menar har skett inom ytildningen – en betoning på att lära sig *kunskaper om* yrket, snarare än att utveckla *färdigheter i* att utöva det:

”Jag saknar didaktiken mycket, jag hade för lite didaktik tycker jag. Metodik ska man väl säga snarare, man pratade om varför ska man lära ut och vad poängen är, men *hur* ska jag göra?”

Att det är ett stort steg mellan lärarytildningen och yrkets praktik, vilket forskning uppmärksammat (Fransson & Morberg, 2001; Carlgren & Marton, 2001; Paulin, 2007; Arfwedson, 1986), var något som alla lärare tog upp, vissa mer direkt än andra. Samtliga lärare trodde dock att det skulle vara svårt att förbättra ytildningen och alla lärare utom en uttryckte att de var nöjda med den. Utsagorna skiljer sig därmed från den forskning (bl.a. Carlgren & Marton, 2001; Paulin, 2007) som menar att problemet med inkongruensen måste lösas under ytildningen. Dock hade alla lärare svårt att sätta fingret på exakt *vad* de hade fått ut av ytildningen:

”Ja, jag kan inte peka på vad det är för någonting som gör att man har nytta av den. Men jag tror att man har det ändå, på något konstigt sätt. Men jag märker det när det kommer utbildade lärare, de har en helt annan inställning.”

Att inte riktigt veta hur och när man använder sig av kunskaperna från ytildningen var det flera av lärarna som uttryckte, vilket verkade bidra till en känsla

av frustration. I en diskussion om relationen mellan lärarutbildningen och yrket sade en lärare:

”Nej, det gör [förbereder] den [utbildningen] inte, jag tycker det är ganska... Det är ganska långt ifrån verkligheten, det är långt ifrån praktiken. [...] Men det är nog svårt för pedagogiken att bli mycket konkretare. Så det hänger nog mycket på hur man gör sen när man kommer ut i verkligheten. Eller vad det finns för möjligheter för en ny-exad lärare, och då möjligheter i form av lärlingstid och sådant. Det kanske är hur man anpassar verkligheten efter en ny-exad lärare snarare än hur man anpassar universitetstiden, tror jag. Annars tror jag att det blir en chock oavsett vad man gör under universitetstiden. [...] Det borde inte tas för givet att man är färdig lärare bara för att man har gått 5 års tid på universitetet.”

Denna lärare bekräftar det bland andra Fransson och Morberg (2001) och Arfwedson (1986) menar i att det framförallt är under den första tiden och i det konkreta arbetet som man lär *som* lärare. Däremot saknar läraren en förståelse från skolans sida för denna problematik, att man känner sig långt ifrån färdig som lärare vid examen. Samma lärare spann vidare på denna diskussion, och lade till en intressant tanke om att då det praktiska, yrkesfärdigheten, tas för given på detta sätt riskerar det att sänka yrkets kvalitet.

”Man får lära sig grunder och man får lära sig generella regler och generella teorier om både sina ämnen och i didaktiken, men i praktiken är det något helt annat. [...] Jag vet att man brukar jämföra med läkare, de får en slags inkörningstid, likaså med sjuksköterskor, de slängs väl inte in hursomhelst, utan de får stöd och hjälp där. Och jag tycker att det signalerar att vem som helst kan hoppa in och bli lärare, och det säger ju någonting om kvaliteten och om statusen i hela läraryrket som jag tycker är bedrövligt.”

Detta blir intressant att sätta i relation till det Fransson (2003, s. 71) menar har varit ett av de ledande motiven bakom vetenskapliggörandet av lärarutbildningen, nämligen att just höja yrkets status. Istället för att leda till en statusökning menar läraren att teoretiseringen av utbildningen, och avsaknaden av stöd och övning i yrkets praktiska delar, istället leder till en kvalitetssänkning som går ut över yrkets status.

## *Skolkulturer*

Faktumet att det inte alltid tas i beaktande att man är långt ifrån färdig som lärare när man kommer ut på skolan, kan till stor del bero på hur lärarkulturen och samarbetet på skolan ser ut. En lärare tog upp problematiken i att vara så pass isolerad i undervisningssituationen, utan att kunna se hur andra lärare handlar. Att just få möjlighet att se varandra i handling menar Fransson (2006, s. 122) är avgörande för lärarblivandet, då det i ett alltför isolerat lärararbete kan vara svårt att skapa ett sådant samarbete som underlättar för nya lärare att komma in i yrket:

”För det måste man acceptera, att man är olika – det finns hur många lärartyper som helst – och att man accepterar att man har sitt egna sätt. Men det sättet måste ju ändå tyglas på något sätt, och man behöver ha lite regler att förhålla sig till. Och för att lära sig reglerna så behöver man jämföra sig med andra lärare och då kan man göra det genom att gå med någon istället för att gissa sig till ungefär hur en annan lärare är. Så nu till exempel, när jag inte har någon jättegod insyn i hur andra jobbar, så kan jag ju bara gissa mig fram. Och så ser man det – han är jätteduktig eller hon är jätteduktig – men det kanske inte är så, utan bara *ser ut så*.”

Samarbetet mellan lärarna på de olika skolorna framstod vara väldigt olika. En lärare menade att man efter ett tag börjar umgås och samarbeta mer med vissa, framförallt de som är i ens egen ålder och har samma ämnen, vilket kan tolkas som det som Hargreaves (1998, s. 177, 223) kallar en balkaniserad lärarkultur. Risken med detta samarbete är att grupperingarna på skolan blir isolerade från varandra och skapar en splittring i kollegiet, vilket motarbetar ett gott samarbete. En annan lärare arbetade mycket ämnesintegrerat, där samarbete med andra lärare var en förutsättning. Läraren menade dock att det avgörande var hur man fungerade rent personligt med den andre läraren – det kunde vara väldigt givande att se varandra i arbete och att kunna bolla idéer. Detta kan alltså, beroende på hur de olika lärarna fungerar tillsammans, skapa antingen det som Hargreaves (1998, s. 177 ff.) kallar påtvingad kollegialitet eller en mer spontan samarbetskultur.

### *Lärarblivandet: individuella strategier i mötet med skolkulturen*

När det gäller de individuella strategierna som de nyblivna lärarna använder i sin yrkesvardag fanns det vissa tendenser som återkom hos flera av lärarna. Bland

annat kämpade lärarna med att hitta sin egen läraridentitet, och med att skilja mellan arbete och fritid. En lärare sa:

”Så som man har sett ute på praktiken ibland och man har tänkt *men gud vad tråkiga dom e, samma upplägg och samma...* som är så trist, sådan ska inte jag bli, jag ska minsann göra roliga lektioner och försöka... Och det försöker jag, men det är på bekostnad av min fritid, så är det. Och nu har jag orkat det, nu har jag jobbat så kort tid så det är klart att man har orkat det, man är lite på alerten och så, men jag känner att jag är tvungen att dra ner på det, annars så går man in i väggen.”

En annan lärare nämnde vikten av att hinna tänka över vad man gör för att veta vad man kan göra annorlunda i framtiden, vilket går i linje med bland andra Franssons (2006) och Ekeberghs (2001) betoning på reflektionen som medel:

”Tid, engagemang och energi [krävs] för att förändra någonting. Och det har man sällan. Så då blir det att man går på med de gamla vanliga rutinerna och det får väl gå den här gången tänker man, och så ändrar vi det till nästa gång, men det blir inte så. Nej men det är lite för lite tid till reflektion kanske, man behöver fundera kring det man gör, varför man gör det och hur man skulle kunna göra på ett annat sätt. [...] Det kan man nog också lära sig [av en mentor], hur en avslappnad lärare fungerar. Att slappna av i uppgiften, men man kan också se när någonting blir bra och någonting blir dåligt, lära sig varför det blir dåligt, varför det blir bra och titta lite på när det är *good enough*” [...] Nu är det som att man, man spelar med de regler som finns, och man får anpassa sig efter dem. Men man kan väl förhoppningsvis någon gång böja lite på reglerna och försöka förändra något som man tycker är fel.”

Båda dessa lärares förhållningssätt kan liknas vid det som Lacey (i Fransson & Morberg, 2001, s. 203) kallar strategisk anpassning, där den nya läraren fogar sig efter de krav som ställs utan att förlora sin egen ståndpunkt eller värdering. Denna vilja och strävan efter att kunna göra annorlunda, som hindras av olika faktorer i lärarnas arbete, är nära länkat till den problematik mellan ambition, förväntningar och förutsättningar som Fransson och Morberg (2001, s. 201), Kuzmic (1993, s. 23) och Rust (1994, s. 215) talar om. Behovet av att som lärare ha tydliga gränser för yrkesutövandet, som man medvetet kan förhålla sig till, var något som flera av lärarna tog upp. I detta nämnde en lärare att det gäller att inse sitt ansvarsområde, och stå på sig gentemot skolledningen om man ges för stor arbetsbörda:

”Men då kände jag att, då sa jag nej till det, för att jag inser mina begränsningar, javisst det låter ju jättesmickrande och roligt men jag inser att jag måste bli varm i kläderna och kunna hantera, eller kunna hitta min roll som lärare, och lägga tid på det, och inte på andra saker.”

En annan lärare menade istället att det inte verkar finnas några gränser för man *kan* göra och att det är svårt att veta var man ska sätta gränsen för sin lärarroll:

”Jag menar, man kan göra *allt*, det finns liksom ingen gräns för vad en lärare skulle kunna göra. Man kan vara *allt* där, man kan vara kurator, skolpsykolog, rektor, förälder och allting. Men är det det som ingår i ens yrkesroll? [...] Och det är otydligt, och det är därför vi har fått en massa andra uppgifter än undervisning.”

Medan den första läraren hade satt en tydlig gräns för sitt arbete, bland annat genom att tacka nej till ett erbjudande om att bli arbetslagsledare, menade den andra läraren att avsaknaden av formella gränser gör att det är svårt att veta när man ska sätta stopp.

En lärare tangerade det som enligt Hargreaves (1998, s. 169) är en av läraryrkets skuldfällor, nämligen den ständigt oavslutade karaktären hos lärares arbete som leder till en känsla av att aldrig vara riktigt färdig med någonting:

”Sen har jag heller aldrig heller varit med om ett jobb där man inte... där man hela tiden känner att man aldrig är färdig, och det är det negativa, att man aldrig får gjort det så bra som man har tänkt sig.”

Såväl problematiken med att sätta gränser för sitt arbete som känslorna av att aldrig vara riktigt nöjd menar Hargreaves (1998, s.170) kan mildras genom ett kollegialt stöd och samarbete där en diskussion om de problem som finns kan föras utan en oro för negativa reaktioner. Vilket stöd som kan tänkas underlätta för detta ska nu analyseras.

### *Mentorskap som möjligt stöd?*

En av de fyra lärarna hade, enligt det avtal som trädde i kraft 1996 (Läraryrket m.fl., 1996) fått en mentor tilldelad vid yrkesstarten. Då det framkom



att denna mentor inte hade samma ämnen som läraren, frågade jag om det var en fördel eller nackdel:

”Jag tyckte ändå att jag hade så mycket stöd från andra lärare, så för mig spelade det ingen roll att hon inte hade samma ämnen. [...] Risken är att den personen hade fått ännu större börda för att jag hade gått till henne hela tiden med mina frågor om ämnet, nu gick jag ju istället [och frågade olika lärare om olika ämnen] så då spred man ju ut det lite.”

Flera av lärarna vittnar om att det har varit viktigt för dem att just hämta inspiration och stöd från olika håll, dels för att inte överbelasta en och samma person utan att denne får någon ersättning, dels för att få se en mer differentierad bild av hur lärare arbetar. Detta går i linje med det Hellsten m.fl. (2009, s. 708-709) menar med vikten av att ha flera mentorer för att inte bli för bunden till ett synsätt, och med det Andersson (2005, s. 44) fann om att nya lärare ogärna vill vara i vägen och känna att de stör en och samma person allt för mycket. En av lärarna hade även känt ett sorts informellt mentorskap:

”Men sen, generellt, så arbetar ju jag främst med en [...] lärare, som också jobbar inom mitt arbetslag. Och det funkar *väldigt* bra, han har varit till stor hjälp. [...] När man har känt att nu har jag alldeles för mycket att göra och vet inte alls vart jag ska ta vägen, då har vi kunnat sätta oss ner och ta ett litet samtal som har varit värt otroligt mycket faktiskt, så det har varit jätteskönt att ha.”

Som Morberg och Gustafsson (2001, s. 31) resonerar är det just möjligheten till en systematisk reflektion som är viktig, vare sig det sker med stöd från en formell mentor, en informell mentor eller tillsammans med flera andra lärare. Att ett formellt mentorskap kommer i en form som öppnar upp för en jämlik diskussion, och som utgår ifrån adepts behov, är något som Lindgren (2003, s. 18-19) understrukt. En lärare säger:

”Och det här också att prata med andra om vad man gör och vara öppen med det och vara öppen med sin osäkerhet och detta, det tror jag är jätteviktigt. För folk är väldigt villiga att hjälpa till och försöka stötta en.”

Detta citat understryker vikten av att den person som stöttar en ny lärare gör detta i ett samarbete som sker på samma premisser, för att man ska våga visa vad man

är osäker på utan att det leder till någon bedömning. Detta är enligt Lindgren (2003, s. 18-19) avgörande för att kunna få till den sortens öppna, ärliga diskussion som är en förutsättning för reflektion och kunskapsutveckling.

De lärare som inte fått något formellt mentorstöd under sin första tid uttryckte alla att det var något de hade önskat, även om de har klarat sig relativt bra med det mer utspridda informella stödet de har fått:

”Men samtidigt, alltså vad skönt det hade varit i början att ha någon som man kunde bolla idéer med och som man hela tiden kunde fråga om saker och ting, och att man visste att det fanns en person som var lite mer ansvarig för en liksom. [...] Det hade inte blivit så mycket oavslutat, så mycket som hade hängt i luften, planeringen hade blivit mer effektiv.”

En lärare underströk att det inte är själva undervisningen som är det mest krävande, utan:

”Det är allting bakom, förberedelserna inför, elev- och föräldrakontakten utanför klassrummet, [...] prioriteringar, och en sådan sak som - när är man färdig? När ska man anse sig vara nöjd? Man kan hålla på hur länge som helst, det är ett frustrerande moment också.”

Lärarna menar att en mentor hade kunnat hjälpa till inte bara med svar på konkreta frågor, utan även med att effektivisera arbetet, hjälpa till med rutiner och sätta upp vissa gränser för vad som är rimligt att göra. Även detta kan länkas till diskussionen ovan om lärares ambition och läraryrkets gränser, och till det Hargreaves (1998, s. 170) kallar skuldfällor och läraryrkets oavslutade karaktär, som kan behjälpas just med kollegialt samarbete och stöd.

Angående vad som är viktigt i ett mentorskap, hur det kan utformas och vilket stöd som efterlyses, resonerar en lärare såhär:

”Alltså bolla någon gång i veckan sådär, det gör man ändå med andra kollegor. [...] Jag hade velat sitta på någons axel i vissa lägen. [...] Så plockar man med sig lite här och var, och så kan man sitta där på axeln och plocka andra lärares erfarenheter. Man behöver inte bygga om hjulet – jag tror att man hade vunnit mycket på det, en bra lärlingstid eller mentorskap. Jag tror på det, om det sköts på ett korrekt sätt, men jag tror att det kommer bli jäkligt svårt i praktiken.”

## Sammanfattning och diskussion

Uppsatsen syfte är att belysa nya lärares erfarenheter av den första tiden i läraryrket utifrån temana lärarutbildning, skolkulturer och individuella strategier, samt att diskutera hur ett mentorskap skulle kunna fungera som ett stöd under denna tid. Dessa teman kommer att diskuteras separat nedan, men går självklart in i varandra då de alla är inbördes relaterade. Avslutningsvis diskuteras problematiken i förhållande till den praktiska yrkesrelevansen.

### *Första tiden i yrket och lärarutbildningen*

Svårigheterna med att integrera teorin, kunskapen om yrket, med praktiken, färdigheten i yrket, är som Fransson (2003, s. 43, 67) menar ett inneboende problem i såväl lärarutbildningen som många andra akademiska yrkesutbildningar. Samtliga lärare i intervjuerna var dock nöjda med utbildningen och menade att de hade lärt sig mycket av den, men hade svårt att formulera *hur* och *när* de faktiskt använde kunskaperna från utbildningen. Att lärarna inte kunna sätta fingret på vilka kunskaper de använder verkade innebära en frustration, som kan länkas till de känslor av otillräcklighet som bland andra Kuzmic (1993, s. 22-23) och Hargreaves (1998, s. 169) menar karaktäriserar yrket.

Ett särskilt intressant resultat rörde en av lärarnas resonemang kring yrkets kvalitet och status relaterat till den praktiska färdigheten. Det är möjligt att den avpraktifiering av lärarutbildningen som Morberg (2002, s.124 ff.) talar om kan leda till lärarna får en diffus bild av yrket, som i sin tur kan ge en känsla av minskad professionalitet. Draget till sin spets kan syftet med vetenskapliggörandet av utbildningen att höja läraryrkets status riskera bli kontraproduktivt. Om en utveckling där den praktiska färdigheten nedvärderas fortsätter och där nya lärare, som i flera av intervjuerna, har svårt att se sin egen kunskap i förhållande till det praktiska yrkesutövandet, kan det alltså istället bidra till att sänka yrkets status då yrkesrollen blir diffus.

Det som framstod som viktigt i intervjuerna angående övergången mellan lärarutbildning och yrke var att man som ny lärare måste tillåtas att vara nybörjare. Detta behöver inte innebära att nya lärare ses som hjälplösa, som Fransson menar är

en risk med att lyfta nya lärares svårigheter. Istället kan nya lärares värde bättre framhållas, som bärare av aktuella teoretiska kunskaper och med en ambition som kan bidra till skolutvecklingen i det långa loppet. Dock framkom det även i intervjuerna att det finns en risk med att som Morberg och Gustafsson (2007, s. 17-18) alltför mycket betona nya lärare som förändringsagenter, då ett uttalat ansvar för skolutvecklingen kan bli allt för betungande och inte tillåta nya lärare att vara just nybörjare.

### *Individuella strategier i mötet med skolkulturen*

Alla lärare verkade överlag positiva till hur samarbetet fungerade på skolorna. Det som tydligt framgick i samtliga intervjuer var vikten av att ha kollegor som man trivs med, och att klimatet i kollegiet gör att man som ny känner att man tillåts tid och möjlighet att hitta sin egen lärarroll. Detta skulle kunna ske genom att iaktta hur olika lärare arbetar och genom att reflektera över detta i förhållande till sina egna ambitioner.

Just lärarnas ambitioner var något som utkristalliserade sig i intervjuerna. Vissa hade stora svårigheter med att sätta upp ramar för sin yrkesverksamhet, medan andra hade ett mer strategiskt förhållningssätt. Men oavsett om lärarna hade lyckats sätta upp rimliga gränser för sitt arbete eller inte uttryckte alla en besvikelse och frustration över att aldrig vara riktigt nöjda eller klara med sitt arbete.

Det som uttalades explicit i intervjuerna angående vad som var krävande var just de rent konkreta färdigheterna, såsom föräldrakontakt, utvecklingssamtal och planering. Något som framkom mer implicit var känslor av otillräcklighet och osäkerhet i yrkesutövandet, relaterat till den motsättning mellan ambition och ramar som diskuterats. Det är möjligt att de medvetna, mer explicita problemen inte utgör kärnan i problematiken kring lärares yrkesblivande – flera lärare uttryckte dessutom att det rent praktiska med utvecklingssamtal och planering är sådant man lär sig efter ett tag. Det som i större utsträckning verkade påverka lärarna negativt var just avsaknaden av bekräftelse, att inte vara säker på om det man gör är det bästa sättet och att aldrig känna sig riktigt nöjd. Detta kan, som Kuzmic (1993, s. 22-23) understryker, leda till att problemen ses som personliga tillkortakommanden om de inte genom reflektion sätts i förhållande till den kontext där de skapats.

Bara någon lärare nämnde reflektion ordagrant i sin utsaga, vilket är något som skulle kunna underlätta för nya lärare att synliggöra sina teoretiska kunskaper när de omsätts i färdighet. En mer medveten integration av kunskap *om* och färdighet *i* när man under första tiden lär *som* lärare, skulle kunna underlättas med ett gott samarbete och diskussion med äldre, mer erfarna lärare.

### *Mentorskap som möjligt stöd?*

Synen på mentorskap var överlag positiv hos de intervjuade lärarna, där de som inte hade haft något sådant stöd önskade att de haft det, och den läraren som hade haft mentorstöd var överlag nöjd med det. Samtidigt uttryckte alla lärare att de hade lärt sig olika saker från olika lärare, dels beroende på vilka ämnen de hade, dels för att det generella arbetssättet skiljer sig åt mycket mellan olika lärare. En implikation av detta är att det är viktigt att fortsätta diskussionen om huruvida en enskild mentor är den bästa lösningen då det, som bland andra Hellsten m.fl. (2009, s. 708-709) menar, finns en risk att man blir för låst vid ett synsätt, vilket kan förhindra en god reflektion.

Ett mentorskap har potentialen att överbrygga en del av inkongruensen mellan utbildning och yrke, förutsatt att det ger det stöd och möjliggör det samarbete som behövs för att nya lärare ska kunna reflektera mer systematiskt över sitt eget och andras handlande. Denna reflektion skulle även kunna behjälpa den besvikelse och frustration som vissa lärare känner då deras ambitioner inte uppfylls, och ge en viss bekräftelse i och ramar för vad som är bra och tillräckligt i problematiken med det som Hargreaves (1998, s. 169) kallar den oavslutade karaktären i läraryrket.

### *Betydelse för lärarprofessionen*

Att läraryrket är komplext och intensivt och att framförallt den första tiden i yrket är extra krävande, är något som såväl tidigare forskning som min intervjustudie har visat. I och med införandet av det nya introduktionsåret för nya lärare har det blivit än mer relevant att diskutera och problematisera det stöd som kan ges till nya lärare, för att underlätta deras första tid i yrket.

Lärarna i min studie må ha haft en intensiv period i yrkesstarten, men ingen uttrycker någon explicit kritik gentemot varken lärarutbildning eller skola. Det som

istället framgår är en mer implicit besvikelse och frustration över att inte kunna göra så mycket som man har tänkt från början, där risken finns att problemen man stöter på ses som personliga tillkortakommanden.

Därför framkommer bilden av att det är av vikt att ta till vara den ambition som många nya lärare har och att de ges fler möjligheter till att aktivt reflektera över sin lärarroll. Om de tas emot som just nyutbildade, förvisso fortfarande utan vissa praktiska färdigheter men likväl med aktuella teoretiska kunskaper, kan de tillsammans med äldre lärares värdefulla erfarenheter skapa ett samarbete med förutsättningarna för att en god reflektion ska komma till stånd.

Ett mentorskap har även potentialen att verka utvecklande för äldre lärare, som genom ett mentorskap bland annat erbjuds nya karriärvägar. Genom mentorskapets karaktär kommer det alltid att finnas en maktaspekt, då det inbegriper ett möte mellan en mentor med mer erfarenhet och en adept med mindre erfarenhet. Det viktiga är att en nyanserad diskussion kan ske i mötet mellan de båda, och att maktaspekten inte får en bedömande funktion.

Det är svårt att i dagsläget säga hur det svenska introduktionsåret med mentorskap kommer att se ut i praktiken, men det är av vikt att såväl nya lärares situation höras, som att de program som skapas för introduktionsåret analyseras kontinuerligt.

## Referenser

- Andersson, I. (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Linköping: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings Universitet.
- Arfwedson, G. (1986). Om lärares yrkessocialisation. I S. Vaage, G. Handal, & K. O. Jordell (Red.) *Skolas till lärare* (s. 146-163). Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. B. & Arfwedson, G. (2002) *Didaktik för lärare. En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Gothia.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlström, I., & Wersäll, B-L. (2006). Nya lärarroller, samhällsförändringar och skolkultur. I *Lärarrollen i ett föränderligt samhälle: en antologi om några forskningsprojekt som fått stöd från Länsförsäkringsbolagens forskningsfond*. Stockholm: Länsförsäkringar.
- Ekebergh, M. (2001). *Tillägnandet av vårdvetenskaplig kunskap: reflexionens betydelse för lärandet*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Franke, A. (1999). *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Fransson, G. (2003). *Teori och praktik i yrke och utbildning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fransson, G., & Morberg, Å. (2001). *De första ljuva åren: lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Jacka, N. (1995). Induction or seduction? Postmodern patterns of preparing to teach. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 41-63.
- Harrison, J. K. (2001). The induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 277-279.
- Hellsten, L. M., Prytula, M. P., & Ebanks, A. (2009). Teacher induction: Exploring beginning teacher mentorship. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 703-733.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 15-27.

- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, U. (2003). *Nya lärares upplevelser av arbetsplanering och mentorskap under ett år: En intervjustudie från Umeå kommun*. Umeå Universitet.
- Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund & Svenska Kommunförbundet. (1996). *En satsning till två tusen*. Stockholm: Kommunförbundet.
- Morberg, Å. (2002). Ett dilemma för lärarutbildning och lärare. I G. Arfwedson (Red.), *Mellan praktik och teori: Tio didaktiska berättelser om undervisning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Morberg, Å., & Gustafsson, L. (2007). *Söderhamnsmodellen – mentorstöd för nybörjarlärare i yrkesutveckling och lokal skolutveckling*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Persson, S. (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring: En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Rust, F. O. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205-217.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- SKOLFS 2011:37. (2011) *Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. Skolverket.
- SFS 2011:326. (2011). *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wennerström, U-B. (2003). *Den kvinnliga klassresan*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet.



## Bilaga A: Informationsbrev till lärare

Hej,

Jag heter Ebba Widén och läser till gymnasielärare vid Göteborgs Universitet, där jag för närvarande skriver mitt examensarbete i samhällskunskap och utbildningsvetenskap. Jag har intresserat mig för övergången mellan lärarutbildning och läraryrke och hur den första tiden i yrket upplevs. Det kan handla om allt från arbetsvillkor till sociala relationer och stöd från andra lärare eller rektorer. På grund av detta söker jag lärare som har varit anställda upp till tre år för en intervjustudie. De egna erfarenheterna av yrkesstarten värderas högt, varför jag hoppas att du har möjlighet att ställa upp.

De enskilda intervjuerna kommer att ske under vecka 49 och 50, och ta cirka 45 minuter. Då personliga erfarenheter kommer att diskuteras garanteras intervjupersonen absolut sekretess, och möjlighet att avbryta intervjun när som helst. Om samtycke ges kommer intervjuerna att spelas in på band, som hanteras endast av mig som ansvarig så att ingen utomstående kommer kunna ta del av svaren. Intervjupersonen avidentifieras även i text för att ingen utomstående ska veta vem som svarat. Intervjun kommer endast att användas för detta syfte, och resultaten redovisas i en kandidatuppsats som kommer att publiceras vid Göteborgs Universitet och finnas tillgänglig för andra studenter och forskare.

Om du har några frågor går det bra att maila eller ringa. Tack på förhand.

Vänliga hälsningar,  
Ebba Widén  
[ebbawiden@gmail.com](mailto:ebbawiden@gmail.com)  
tel. 0707-570236

## Bilaga B: Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor:

- Hur gammal är du?
- Hur länge har du arbetat som lärare? Vilken/vilka anställningar etc. har du haft/har du nu? (tillsvidare, vikariat, vilka åldrar, vilka ämnen)
- När tog du examen? Vilken examen? (vilka åldrar, vilka ämnen?)

### Tema yrkesstart

- Hur har du upplevt att det har varit att börja jobba som lärare? Har det varit som du förväntade dig? I vilka avseenden? I vilka avseenden har det kanske inte varit som förväntat?
- Vilka svårigheter har du stött på? (Krav?)
- Hur kommer det sig att du hamnade just på den skola där du jobbar? (Hört något innan?)
- Hur skulle du beskriva miljön på skolan? (Normer? Hur tas nya lärare emot? Lyssnar på dig? Öppna för nya förslag?)
- Hur uppfattar du samarbetet mellan lärare? (kollektivt, individuellt)
- Vad menar du är de viktigaste aspekterna i din lärargärning, vad är viktigast att åstadkomma? Möjligheter/hinder att genomföra detta?
- Hur hanterar du problem som uppstår i arbetet? (Pratar med någon annan? Vem? Funderar själv?)
- Finns det någon situation eller något dilemma som du minns speciellt eller som fick dig att fundera?

### Tema lärarutbildning

- Hur ser du på din lärarutbildning? Vilka styrkor och brister hade den?
- I vilka avseenden menar du utbildningen har förberett dig inför yrkesstarten?
- På vilka sätt har utbildningen varit viktig för din yrkespraktik?
- I vilka avseenden har utbildningen inte förberett dig inför yrkesstarten?
- Hur skulle utbildningen ev. kunnat förbereda bättre inför yrkesstarten?

### Tema mentorskap

- Vilken typ av stöd skulle du vilja ha vid yrkesstarten?
- Har du erfarenhet av mentorskap?
- Vilken är din syn på mentorskap som ett sätt att introduceras i ett yrke?
- Hur är ditt mentorskap organiserat?
- Vilken betydelse har mentorskapet haft för dig? Styrkor/brister/dilemman?
- Alternativa stöd vid introduktion vid yrkesstart?